



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGÅVE

**Kan motivasjon for læring hentast utanfor
klasserommet?**

**Can motivation to learn be retrived from outside the
classroom?**

Grunnskulelærerutdanning 5.-10.

PE379

**Avdeling for lærerutdanning og idrett, institutt for
grunnskulelærerutdanning**

12.05.17

10760

Marthe Aarbergstøtten & Malene Steiestøl

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Samandrag

Tematikken i denne oppgåva er nærmiljø og motivasjon. Oppgåva rettar fokus mot korleis lærarar arbeider med nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring hos elevar. Det vart nytta eit semistrukturert kvalitativt intervju i forskingsprosessen, og det vart utført fire intervju på to forskjellige skular. Oppgåva blir kopla opp mot eit teoretisk rammeverk som tek for seg teori om ungdom, nærmiljøpedagogikk og motivasjon for læring. I analyse og drøftingskapittelet ser vi på funna og drøftar desse ut i frå det teoretiske rammeverket. Mykje tyder på at ein skule som i større grad fungerer i interaksjon med nærsamfunnet, og som baserer innhaldet på den kunnskapen og klokskapen som finst i kvardags, arbeids- og kulturlivet, fremjar ein indre styrt motivasjon hos elevar på ungdomstrinnet.

Forord

Bacheloroppgåva er skriven av Marthe Aarbergstøtten og Malene Steiestøl våren 2017. Denne oppgåva er skriven i samband med tredje året på grunnskulelærerutdanninga 5.-10. ved Høgskulen på Vestlandet. Oppgåva handlar om korleis læraren arbeider med nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring. Vi valde dette temaet på grunnlag av interesse rundt det å bruke andre arenaer for læring i skulen, og sjå korleis dette fungerer i praksis. Bachelorarbeidet har vore ein lærerik prosess som har bydd på spennande utfordringar. I tillegg har vi tileigna oss mykje kunnskap om eit fagområde vi interesserer oss for. Vi gler oss til å nytte nærmiljøet i vår eiga undervisning.

I arbeidet med bacheloroppgåva har vi fått god hjelp undervegs, og vi vil difor rette ein takk til Eirik Sørnes Jenssen for rettleiing og støtte. Vidare vil vi også takke informantane som tok seg tid til å svare på spørsmål knytt til problemstillinga vår.

«Vi gløymer at det krevst eit heilt lokalsamfunn for å oppdra eit barn».

Inge Eidsvåg.

Innholdsliste

Samandrag	2
Forord	2
1.0. Innleiing	4
1.1. <i>Bakgrunn for val av tema</i>	4
1.2. <i>Problemstilling, presisering og avgrensing</i>	5
2.0. Teoretisk rammeverk	6
2.1. <i>Ungdom</i>	6
2.1.1. Kva kjenneteiknar ungdomstrinnet sin pedagogikk?	6
2.1.2. Ungdomstrinn i utfordring	7
2.2. <i>Nærmiljøpedagogikk</i>	7
2.2.1. Det pedagogiske grunnlaget	7
2.2.2. Nærmiljøet i skulen	8
2.2.3. Dynamisk læringsmiljø	9
2.3. <i>Motivasjon for læring</i>	10
2.3.1. Sjølvbestemmingsteorien	10
3.0. Metode	11
3.1. <i>Val av metode</i>	11
3.1.1. Kvalitativt intervju	12
3.2. <i>Framgangsmåte</i>	12
3.2.1. Utveljing av informantar	13
3.2.2. Førebuing til intervju og intervjuguide	13
3.2.3. Gjennomføring av datainnsamling	14
3.2.4. Arbeid med transkripsjon og tolking av datamateriale	15
3.3. <i>Styrker og svakheiter ved forskinga</i>	15
3.3.1. Reliabilitet	15
3.3.2. Validitet	16
3.3.3. Moglege feilkjelder	16
3.3.4. Etske omsyn	16
4.0. Resultat og drøfting	17
4.1. <i>Resultat</i>	17
4.1.1. Ungdom	17
4.1.2. Nærmiljøpedagogikk	18
4.1.3. Motivasjon for læring	19
4.2. <i>Drøfting</i>	21
4.2.1. Nærmiljøet si betydning for læring	21
4.2.2. Motiverte ungdommar	23
4.2.3. Det dynamiske læringsmiljøet	25
5.0. Avslutning	28
6.0. Litteraturliste	29
7.0. Vedlegg	31
7.1. <i>Vedlegg 1: Informasjonsbrev</i>	31
7.2. <i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i>	32
7.3. <i>Vedlegg 3: Samtykkeskjema</i>	34

1.0. Innleiing

I dette forskingsprosjektet ynskjer vi å rette søkelyset på ei utfordring vi ser i dagens skule. Ut frå Melding til Stortinget 22 (2010-2011) kan det sjå ut til at fleire elevar på ungdomstrinnet har lite motivasjon og opplever lite mestring:

...motivasjonen i grunnskolen faller med alderen og er lavest på 10. trinn. Noen mister lærelysten, kjeder seg og ser ikke verdien av det de skal lære. Noen har talenter som forblir uoppdaget og ikke får utvikle seg gjennom ungdomstrinnet. Dette er sløsing med ressurser og muligheter for både individ og samfunn

(Meld. St. 22 (2010 – 2011), 2011, s. 5).

Motivasjon er viktig for læring og dette tydeleggjer eit område med behov for didaktisk nytenking. Det er her nærmiljøpedagogikken kan kome inn i biletet. Ved å hente lærestoff frå nærmiljø og lokalsamfunn kan skulen ta utgangspunkt i barn og unges verden, og gi dei moglegheiter til å nytte sine eigne erfaringar og kunnskapar som grunnlag i læringsprosessen (Jordet, 1998, s. 55). I boka *Nærmiljøpedagogikk* (2009) skildrar Kristoffer Melheim den beste skulen for elevane med ei setning: "Forskande elevar i sitt lokalmiljø" (Melheim, 2009, s. 25). Læring bør ta utgangspunkt i det nære og kjende for elevane, og nærmiljøet kan vere ein del av ein utvida læringsarena for elevane slik at dei lærer mest og best mogeleg.

1.1. Bakgrunn for val av tema

Det er mange grunnar for å bruke skulen sitt nærmiljø aktivt i opplæringa, og ein av dei er at det kan vere med på å gjere undervisninga meir konkret, praktisk og røyndomsnær. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet vert det sagt slik:

Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære.

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 6).

Ideen om å flytte undervisninga ut av klasserommet og ta i bruk ressursar som er å finne i skulen sitt nærmiljø, har djupe røtter i pedagogikken (Gabrielsen og Fjørtoft, 2014). Vi ser denne arbeidsforma som aktuell i dagens utvikling av eit meir relevant, praktisk og variert ungdomstrinn. Vi rettar difor søkelyset mot praktiserande lærarar og deira arbeid med nærmiljøet for å fremje elevar sin motivasjon.

1.2. Problemstilling, presisering og avgrensing

I denne oppgåva har vi valt å undersøkje korleis lærarar brukar nærmiljøet aktivt i undervisninga, og korleis dette er med på å utvikle motivasjon for læring hos elevane. Det er viktig å understreke at nærmiljøet kan vere både bygd og bydel, noko som er bakgrunnen for valet av to forskjellige skular som samarbeider aktivt med nærmiljøet. Formuleringa av problemstillinga ser difor slik ut:

Korleis arbeider lærarar på ungdomstrinnet med nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring?

Det er viktig å presisere to sentrale omgrep som kjem til å følgje denne oppgåva frå start til ende.

Omgrepa nærmiljøskule og nærmiljøpedagogikk vert i denne oppgåva brukt slik:

- Nærmiljøskule omtalar kun at skulen ligg i eleven sitt nærmiljø (Sætherstuen, Jevnaker & Mork, 2016, s. 3). Det vil seie at den kan like gjerne ligge i ein by.
- Nærmiljøpedagogikk er pedagogikken i ein samfunnsaktiv skule som brukar nærmiljøet i undervisninga, samhandlar med andre aktørar og bidreg aktivt til utvikling av bygda (Melheim, 2009, s. 8).

For å svare på problemstillinga har vi valt ei kvalitativ tilnærming, der vi ynskjer å kartlegge lærarar sitt perspektiv på opplæringa gjennom eit intervju. Først vil det teoretiske rammeverket bli presentert og deretter metoden. Funna vil bli analysert og presentert i resultatkapittelet.

Avslutningsvis vil dei verte drøfta og kopla opp mot relevant teori, før vi konkluderer og reflekterer kritisk rundt oppgåva.

2.0. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet skal vi presentere det teoretiske rammeverket for oppgåva sine tema. Vi vil introdusere teori om ungdom, nærmiljøpedagogikk og motivasjon for læring. Teorien skal seinare vere med på å svare på oppgåva si problemstilling.

2.1. Ungdom

Edvard Befring skildrar ungdomsalderen som er eit produkt av grunntankane ved det nye utdanningssamfunnet, som i dag omfattar ei mangeårig framtidskvalifisering (Befring, 2012). Noko av det mest problematiske er når skulelivet ikkje fungerer og dei unge møter stengte dører inn til arbeidslivet. Dette gir uttrykk for ei sprekkdanning i velferdsstaten som appellerer om pedagogisk og skulepolitisk nytenking (Befring, 2012).

2.1.1. Kva kjenneteiknar ungdomstrinnet sin pedagogikk?

Status i 2011 var at så mange som ein av fire elevar ikkje har interesse i å lære på skulen. Det viser seg at talet på høgt motiverte elevar minkar frå 5. klasse fram til 10. klasse, før den aukar litt i overgangen til vidaregåande skule. Dette vil seie at utfordringane med å motivere elevane til læring er størst på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Desse tankane kan ein sjå opp mot ein artikkel av Paul Otto Brunstad (2001). Han skriv om eit omfattande problem ein ser i skulen, nemleg at elevane kjeder seg. Mange føler at skulen ikkje er interessant og noko dei ikkje vil ta del i. Dei vil ikkje ta del i undervisninga eller engasjere seg. Deira måte å vise motstand på er ved ikkje å gjere noko. Brunstad argumenterer for at ein må få komme ut og oppleve og erfare det som blir lært i skulen. Vidare skriv han at ein ved å leggje for lite vekt på elevane sine erfaringar og tankar vil ein dermed møte motstand hos dei. Elevane har tradisjonelt hatt liten påverknad på skulekvardagen og læringa, dermed må dei ha måtar å reagere på. Dette kjem ofte til uttrykk ved at ein kjedar seg (Brunstad, 2001).

Vidare argumenterer Brunstad med at elevane kjem inn i skulen med ein heil kropp. Viss skulekvardagen legg ein-sidedig fokus på dei kognitive ferdigheitene, vil nødvendigvis dei andre sidene av livet bli prioritert ned. Han spør seg kva hjelp det er i store mengder kunnskap dersom ein ikkje får bekrefte og utvikla sine eigne gåver, ferdigheiter og moglegheiter (Brunstad, 2001). Påfyll av teoretisk kunnskap er nødvendigvis ikkje det same som læring. Skulen må difor ta tak i dei rutinane og problema ein har i kvardagen og halde fram dette området av livet inn i ein større og meningsgivande samanheng. Til slutt konkluderer Brunstad at ein må gi elevane meir ansvar og

vidare la dei få oppleve ting som er reelle og ha fokus på å bruke deira egne evner og eigenskaper. På denne måten kan ein komme kjedsomhet og apati i forkjøpet (Brunstad, 2001).

2.1.2. Ungdomstrinn i utfordring

Elevane sin motivasjon i grunnskulen fell med alderen, og er lågast på 10. trinn (Meld. St. 22 (2010 – 2011), 2011, s. 6). Bodskaperen er at eit meir praktisk, variert, relevant og utfordrande ungdomstrinn skal auke elevane sin motivasjon og læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det vektlegg behovet for eit læringsmiljø som fremjar motivasjon, mestring og moglegheiter.

Inge Eidsvåg drøftar i sitt essay *Mennesket først!* (2004) skulen sitt danningssoppdrag og argumenterar for eit auka fokus på å få hjelp til å bli den ein er, i samspel med andre menneske, og med utgangspunkt i livsnære læringsaktivitetar. Dette forutsetter ein skule som hjelper kvar enkelt elev med til å bli kjend med seg sjølv, og utvikle tru på egne ressursar og moglegheiter. Det samsvarar med det Elisabeth Nilsen skriv i *Entreprenørskap i skole og utdanning*. Skulen si viktigaste oppgåve er å hjelpe elevane til å bli seg sjølv, og til å utvikle tilhøyrslø og finne ein plass i det sosiale fellesskapet og i samfunnet dei lev i (Nilsen, 2014, s. 68). Lærarane er gitt eit oppdrag der dei får eit medansvar for den demokratiske danninga av morgendagens barn og unge. Lærelyst forutsetter at eleven utvikla tru på at han/ho har ein plass i fellesskapet, har noko å bidra med og ut frå ein bevisstheit om eigen styrke blir i stand til å sjå moglegheiter og gjere noko med dei (Nilsen, 2012).

2.2. Nærmiljøpedagogikk

Lokalsamfunn er ulike, og kva som er lokalt for elevane, endrar seg og er avhengig av alder, utvikling, og endringar i samfunnet. Men barn sin måte å lære på og betydinga av konkret og livsnær opplæring er den same, noko pedagogar og filosofar frå John Dewey til Inge Eidsvåg har understreka (Melheim, 2009, s. 24).

2.2.1. Det pedagogiske grunnlaget

Erfaring er nøkkelomgrepet i John Dewey sin pedagogiske filosofi (Jordet, 2010, s. 119). Han reknast som grunnleggaren av erfaringsbasert læring og vert ofte sitert gjennom uttrykket «learning by doing». Læring bør vere sosialt, ha ei praktisk tilnærming og arbeid mot eit felles mål. Samstundes må det vere rom for at elevane skal undre seg og jobbe med utforskande metodar i arbeidet med lokalsamfunnet.

Dewey sa at "læring skjer gjennom dynamiske prosesser, gjennom vedvarende rekonstruksjon av møte mellom erfaring og kunnskap som er på plass, og nye innspill via forskjellige læringsaktiviteter"

(Røe Ødegård, 2014b, s. 150). Læring skjer ikkje berre i aktivitet, eleven må òg reflektere over kva den eigentleg arbeider med. Det er viktig at teori og praksis støtter hverandre, ikke erstatter hverandre (Røe Ødegård, 2014b). For at aktiviteten skal virke meningsfull for elevane, må den ta utgangspunkt i noko elevane kjenner frå før. Det føreset at aktiviteten er knytt til læringsmål som er forklart og tydeleggjort for dei før aktiviteten startar. Dewey understreka at ingen erfaring er mogleg utan eit visst element av refleksjon. Det er dirfor eit viktig skilje mellom aktivitet og erfaring, fordi aktivitet aleine utan tenking gir inga erfaring, hevda Dewey. Handling og tenking må gå hand i hand for at vi skal kunne bruke omgrepet erfaring (Jordet, 2010).

Dewey oppfordra til bruk av elevaktiv, utforskande læring med ei meningsfull problemstilling for å auke elevanes motivasjon og læringsutbytte. Han meinte også at undervisninga burde, i større grad, føregå utanfor klasserommet i elevane sitt nærmiljø (Kroksmark, 2006). Dewey såg ein kombinasjon av opplevingar i natur og lokalsamfunn og fagleg vitskapleg fordjuping som verdifullt for å skape meningsfulle læringssituasjonar (Gabrielsen og Fjørtoft, 2014). Han såg føre seg ein skulekvardag der elevane måtte bevege seg mellom ulike læringsarenaer ute og inne i ei veksling mellom praktiske og teoretiske aktivitetar (Jordet, 2010). Skulen skulle etablere ei nær forbinding mellom skulen sitt faglege innhald og elevane sitt liv, der teoretiske og praktiske tilnærmingar var to sider av same sak. Dewey la eit viktig grunnlag for elevane si oppleving av relevans, samanheng og meining i opplæringa som viktige psykologiske føresetnader for deira motivasjon (Jordet, 2010).

2.2.2. Nærmiljøet i skulen

Kristoffer Melheim set i boka *Nærmiljøpedagogikk* (2009) to krav til undervisninga: Det eine er å dra nærmiljøet inn i undervisninga, og det andre er å late elevane gå ut i nærmiljøet (Melheim, 2009, s. 20). Jordet seier det i boka *Nærmiljøet som klasserom* (1998) at uteskule handlar om å våge seg ut av klasserommet og oppsøke nærmiljøet til skulen - for så å ta med seg opplevingane og erfaringane attende til skulen for vidare bearbeiding. Denne læreprosessen tek utgangspunkt i ståstaden til eleven, noko som forutset at elevane er aktive deltakarar og har medbestemming i alle ledd av prosessen. Hovudhensikta ved undervisninga er at elevane skal sjå nytta av innhaldet, og ta det med seg til framtidige yrke. Læraren si oppgåve er å rettleie elevane til refleksjon over innhaldet i undervisninga på bakgrunn av erfaringar, kunnskaper og forståingane som elevane sit inne med (Røe Ødegård, 2014a).

Røe Ødegård (2014a) skriv at samarbeid med lokalsamfunnet er ein føresetnad for autentisk læring. Autentisitet handlar om at aktivitetane må vere røyndomsnære, og aktivitetane må prøvast ut i praksis. Lærarar som legg opp til problemløysande arbeidsoppgåver, utviklar kunnskap som elevane

kan bruke i det daglege liv. Ein konkret måte å gjere dette på, kan vere å inkludere det lokale næringslivet i undervisninga. I boka *Entreprenørskap i skole og utdanning* (2014) skriver Rune Heiestad at fordelane med å invitere næringslivet inn i klasserommet er at det gir elevane ei forståing for kva som skjer i næringslivet. “De vil se hvorfor vi underviser som vi gjør i skolen, hva som kommer til å møte dem etterpå, hva som forventes av dem, og hva som skal til for å lykkes i arbeidslivet” (Heiestad, 2014, s. 178). Denne arbeidsmåten gir autentisitet ved at elevane må jobbe tett med lokalsamfunnet, der dei ser sammenhengen mellom skulen sin teori og det praktiske arbeidslivet (Røe Ødegård, 2014a).

2.2.3. Dynamisk læringsmiljø

Læring skjer ikkje berre på skulen, men læring og læringssituasjonar på skulen skil seg som regel frå læringssituasjonar utanfor skulen på fleire måtar. Tom og Rita Tiller skriv i boka si, *Den andre dagen - det nye læringsrommet*, om viktigheita av å inkludere det verkelege livet inn i skulen. Viss ein berre stimulerer dei kognitive ferdigheitene, vil mange elevar ha problem med å ha utbytte av undervisninga (Tiller & Tiller, 2002).

I boka *Skolen som læringsarena* (2013) set Skaalvik og Skaalvik forskjellane mellom læring i kvardagen og læring på skulen på spissen på fleire måtar. Dei trekk blant anna fram at læring i kvardagen skjer ofte spontant med utgangspunkt i barn sine erfaringar. I skulen anbefalast det å ta utgangspunkt i elevane sine erfaringar, men ofte er det ikkje mogleg. Kunnskap om land elevar ikkje har sett, og ei fortid dei ikkje har opplevd, må derfor verte ei formidling av omgrep og prinsipp som ikkje har rot i deira kvardagslege erfaringar. Vidare peikar dei på korleis læring utanfor skulen ikkje berre byggjar på erfaring, men også interesse. Interesser endrar seg med alderen, og læringa skjer difor parallelt med barn og unge si utvikling. Læring på skulen følgjer derimot ein plan bestemt på førehand, nemleg læreplanen, meir uavhengig av elevar sine interesser og ganske uavhengig av den enkelte elev si utvikling. Det er ein av grunnane til at det i skulen oppstår motivasjonsproblem som er ganske typiske for institusjonalisert læring. Skaalvik og Skaalvik konkluderar med at fordi undervisninga i skulen må følge ein plan bestemt på førehand for kva elevane skal lære, og ikkje kan ta utgangspunkt i den enkelte elev sine interesser og erfaringar, vil den alltid stå ovanfor eit motivasjonsproblem.

Svaret på desse utfordringane meiner Befring kan vere eit dynamiske læringsmiljø. Dette miljøet poengterer kvaliteten ved skular som samhandler med nærsamfunnet, arbeids- og kulturlivet, og dermed bryt med eit kritisk grunntrekk ved dagens skule: den isolerte og dekontekstualiserte posisjonen i samfunnet (Befring, 2012, s. 252). Befring peikar også på at skuleutviklinga går i ei

problematisk retning der den erfaringsbaserte, praktiske og operasjonelle læringa har kome i skuggen av dei autoriserte og teoretisk orienterte skulefaga, noko han kallar umedviten pedagogisk ukultur (Befring, 2012, s. 253). Den generelle utfordringa her vert å opne eit lukka miljø, og skape ein dynamisk struktur med fleksible vilkår for erfaringslæring i nærmiljøet. Det syner difor ein etterspurnad om ein skule som i større grad fungerer i interaksjon med nærsamfunnet og den kunnskapen og klokskapen som finst i kvardags, arbeids- og kulturlivet. Vidare seier han at det alltid vil vere eit nært tilhøve mellom kvalitetar ved nærmiljøet og vilkåra for barn og unge sin oppvekst. Ein skule i dynamisk samhandling med nærsamfunnet, med arbeids- og kulturlivet, vil difor framstå som ein mektig pedagogisk ressurs både for lokalsamfunnet og for læring og oppforstring av den oppveksande generasjonen (Befring, 2012, s. 180).

2.3. Motivasjon for læring

Motivasjon kan reknast som ein tilstand som set i gang aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retningar og held den ved like (Manger, 2012, s. 14). Det er noko vi alle opplev når vi verkeleg har lyst på noko eller ynskjer å utføre ein aktivitet. Den motiverte eleven trivst med aktiviteten eller faget, og denne trivselen skapar gode føresetnader for læring (Manger, 2012, s. 14). Læraren har moglegheit til å påverke elevane sin motivasjon, ettersom motivasjonen påverkast av miljøbestemte faktorar (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.3.1. Sjølvbestemmingsteorien

Ein av dei fremste motivasjonsteoriane er Deci og Ryan sin teori om indre motivasjon og sjølvbestemming. I sjølvbestemmingsteorien brukast omgrepet autonomistøttande læringsmiljø i betydninga at elevane blir gitt medbestemming, valmoglegheiter og deltek i beslutningsprosessar, og at det nyttast minst mogleg ytre kontroll (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik legg i *Skulen som læringsarena* (2013) vidare ut om hensikta med autonomistøtte, som er å skape autonom motivasjon, som inkluderar indre motivasjon og ein autonom ytre motivasjon. Empiriske undersøkingar bekrefter at autonomistøttande læringsmiljø, med særleg vekt på valmoglegheiter, fremjar motivasjon, innsats og prestasjonar hos elevane. Elevar som gjennom skulekvardagen er med på å ta val og blir høyrte, opplever autonomi. Når ungdom føler seg autonome, aukar sannsynet for at dei utfører skulearbeidet av indrestyrte grunnar. Med dette kan ein seie at autonomi er med å påverke skulemotivasjonen (Danielsen & Tjomsland, 2013). Læraren må legge til rette for forholda slik at elevane både får og blir i stand til å ta medansvar. I tillegg til at elevane blir gitt tid og fridom til å ta ansvar, er det eit mål for undervisninga å auke elevane sin motivasjon for, og evne til, å styre og kontrollere si eiga læring. Dei understrekar avslutningsvis at medansvar for eiga læring ikkje betyr at den ytre strukturen på undervisninga er uklår, eller at elevane manglar retningslinjer å forholde seg

til. Tvert imot, medansvar for eiga læring krev klare rammer for det arbeidet som skal gjerast (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 212).

I pedagogisk litteratur skiljast det ofte mellom indre og ytre motivasjon. Ofte vert dei sett på som to motpolar, der indre motivasjon handlar om interesse for ein aktivitet, medan ytre motivasjon handlar om aktivitetens instrumentelle verdi. Skiljet mellom indre og ytre motivasjon er derimot mykje teoretisk forankra og ikkje alltid like lett å observere i praksis. Den indre motivasjonen er ofte eit resultat av tidlegare ytre motivasjon (Manger, 2012, s. 15). Som nemnd ovanfor aukar autonomi sannsynet for at elevar utfører skulearbeidet med indrestyrte grunnar. Dette forklarar Manger som at eleven finn psykologisk tilfredsstilling i sjølve aktiviteten. Eleven som hovudsakleg er motivert til å lære på grunn av interesse og entusiasme for faget, tek lettare initiativ til å lære, utan å vere avhengig av konstant oppmuntring (Manger, 2012, s. 15).

3.0. Metode

Når vi skal gjennomføre eit forskingsprosjekt eller ei undersøking, må vi nytte ei form for metode. Metode kan tenkjast som ein reiskap eller eit verktøy som er framgangsmåten for å få svar på nye spørsmål. I dette kapittelet presenterer vi vårt val av metode som framgangsmåte for å svare på oppgåva si problemstilling. Ved å bruke denne metoden får vi samla inn, organisert og tolka informasjonen vi treng for å svare på problemstillinga (Larsen, 2012).

3.1. Val av metode

Ut i frå problemstillinga vel vi å bruke kvalitativ forskingsmetode. Denne metoden gir oss fleire innblikk i tankar og oppfatningar frå informantane, slik at vi kan oppnå større forståing rundt problemstillinga. Vi ønskjer å få eit innblikk i korleis lærarar arbeider ved ein aktiv nærmiljøskule for å utvikle motivasjon hos elevane, og dermed vert kvalitativ forskingsmetode mest aktuell for vår forskning. Ved å bruke intervju som metode, kan vi gå i djupna og få ei betre heilskapsforståing av det vi ønskjer å finne ut. I tillegg er intervju ein fleksibel forskingsmetode sidan vi kan utføre intervjuet over alt, og spesielt der det er trygge rammer for informantane (Larsen, 2012).

I tillegg vil vi bruke ei fenomenologisk tilnærming i dette forskingsprosjektet. "En fenomenologisk tilnærming betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen" (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 99). Denne metoden vel vi å nytte for å forstå verda gjennom informanten sine auger. For å klare dette, vil vi utforske erfaringar av ulike fenomen

som informanten sit på gjennom eit kvalitativt intervju. I kapittelet *Arbeid med transkripsjon og tolking av datamateriale*, vil vi seie meir om bruk av fenomenologi i analyseringsarbeid.

3.1.1. Kvalitativt intervju

“Kvalitativt intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på” (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77). Kvalitative metodar er meir fleksible enn kvantitative, då dei tillet større grad av spontanitet mellom deltakar og forskar. Under eit kvalitativt intervju får også informantane rom for å forklare seg heilt og fullt ut ved at forskaren brukar opne spørsmål som inviterer til samtale. I følge Kvale og Brinkmann (2009) blir det kvalitative intervjuet karakterisert som ein samtale med formål og struktur. Formålet er å forstå eller beskrive noko, medan strukturen er knytt til rollefordelinga mellom deltakarane. “Samtaler er viktig for at mennesker skal forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn eller handlinger” (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77). Vi vel difor å nytte intervju som forskingsmetode, då metoden gjev oss eit større innblikk i informantane si livsverd (Christoffersen & Johannesen, 2012).

I forskinga vår vel vi å nytte ei semistrukturert intervjuform. Vi vel å følge ein overordna intervjuguide, der tema, spørsmål og rekkjefølgje er utgangspunkt for intervjuet. Vi vel å delvis standardisere spørsmåla slik at informantane får dei same spørsmåla, men at det er rom for å kome med oppfølgingsspørsmål. På denne måten kan det bli enklare å systematisere informasjonen i etterkant av intervjuet. I tillegg blir analysearbeidet mindre tidkrevjande fordi vi kan analysere spørsmåla og samanlikne kva dei ulike informantane fortel (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Under forskingsintervjuet vil det vere to som står for intervjuet. Éin som intervjuar, og éin som noterar. Fordelen med dette er at forskarane kan diskutere tolkinga saman i etterkant. “Kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet, er avhengig av relasjonen mellom intervjuer og informant” (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 81). Difor er det viktig for oss at informanten har trygge rammer og ikkje føler seg i mindretal sjølv om det er to forskarar tilstades.

3.2. Framgangsmåte

I denne delen av kapittelet skal vi gjere greie for framgangsmåten rundt forskinga med analyse og tolking av datamaterialet. I tillegg vil vi kome inn på etiske omsyn i forhold til oppgåva, og fokuset på reliabilitet og validitet.

3.2.1. Utveljing av informantar

“Ved kvalitative intervjuer velges informantene ut ved strategisk utvelgelse” (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). Dette er ikkje representativt, men eit hensiktsmessig val, sidan vi kan velje ut dei informantane som vi meiner passar best for forskinga vår. I dette forskingsprosjektet vel vi å nytte ei kriteriebasert utveljing av informantar. Kriteria våre er at informantane arbeider på ein ungdomsskule, at to informantar arbeider i bygd eller by, og at dei brukar nærmiljøet i undervisninga. Desse kriteria set vi ut i frå problemstillinga vår.

Ut i frå dette vel vi å intervju fire lærarar. Dette er ei homogen målgruppe, noko som er grunnen for at vi vel å ha fire informantar. Fire informantar er eit tal vi er tilfreds med, med tanke på oppgåva sin storleik og tid til rådighet. Ved å bruke desse informantane kan vi få nok informasjon til å gå i djupna på oppgåva vår. I tillegg vil etterarbeidet ikkje bli for tidkrevjande i forhold til tida vi har til rådighet.

Informantane som har bidrege til forskinga kjem frå to ulike skular innanfor eit geografisk område. *Informant 1 og 2* representerer *skule A*, medan informant 3 og 4 representerer *skule B*.

Informant 1 har arbeidd som lærar i ca.16 år. Har utdanning frå lærarskulen med mastergrad i musikkpedagogikk. Læraren underviser i faga kroppsøving, naturfag og valfaget friluftsliv, natur og miljø.

Informant 2 har arbeidd som lærar i 16 år. Har mykje forskjellig utdanning, men tok pedagogikk då det kom tilbod om lærarjobb. Denne læraren underviser i naturfag og har ansvaret for Lektor 2-ordninga ved skulen.

Informant 3 har arbeidd som lærar i 10 år. Denne læraren har fireårig lærarutdanning, og i tillegg to årseiningar i tysk og ei årseining i matte. Denne læraren har ansvar for den framtidige Lektor 2-ordninga ved skulen.

Informant 4 har arbeidd som lærar i 10 år, og har allmennlærerutdanning og mastergrad i tilpassa opplæring. Informanten ville bli lærar fordi det var ein moglegheit for arbeide kvar som helst, og i tillegg gjere noko meningsfullt for andre.

3.2.2. Førebuing til intervju og intervjuguide

Vi starta med å kontakte rektorane på dei aktuelle skulane. I e-posten som vi sendte, vart det informert om oppgåva og føremålet med forskinga. Deretter tok vi kontakt med lærarar som ynskte å

vere med i forskinga. Det vart lagt ved informasjonsskriv (Vedlegg 1) til informantane, der vi informerte om bacheloroppgåva og intervjuprosessen.

I førebuinga til intervjuet lagde vi ein intervjuguide (Vedlegg 2) som vi brukte under intervjuet. Denne vart utforma ut i frå problemstillinga og teori. Intervjuguiden vart delt inn tre bolkar. Den første bolken tok føre seg bakgrunnen til informantane. I bolk to spurde vi om nærmiljøet og korleis lærarane arbeidde med det, medan i bolk tre avslutta vi med spørsmål om korleis lærarane arbeidde med motivasjon. Spørsmåla var opne, og vart stilte med rom for utdjuping frå informantane. "I tillegg vil intervjuguiden ofte inneholde underpunkter eller underspørsmål for at forskeren skal få dekket eller utdype de forskjellige temaene" (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80). Fordelen med å bruke intervjuguide er at vi reduserar informasjonsmengda, og at det blir enklare å analysere i etterkant (Larsen, 2012).

I perioden før intervjuet vart gjennomført, føretok vi eit pilotintervju. Det vil seie at vi prøvde ut intervjuet på eit lite utval studentar før vi gjennomførte sjølve intervjuet. Dette gjorde vi for å sikre at spørsmåla var informerande og opne, og at dei kom i ei naturleg rekkjefølge. I tillegg fekk vi øvd oss som intervjuarar, der vi fokuserte på å stille spørsmåla på ein forståeleg måte.

3.2.3. Gjennomføring av datainnsamling

Då vi hadde fått klasignal frå informantane, avtalte vi tid og stad for intervjuet. Vi lot informantane velje kvar han eller ho ville intervjuast. "Det beste er å finne et sted der informanten slapper av og ikke blir forstyrret. (...) La informanten selv velge sted for intervjuet og overlate det til ham eller henne" (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 82). Dette gjorde vi på grunnlag av at trygge rammer kan vere med på å betre intervjusituasjonen (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Vi fylgde intervjuguiden som planlagd gjennom heile intervjuet, men føretok nokre oppfølgingsspørsmål der det var rom for meir utdjuping. For å sikre oss mest mogleg av det som vart sagt, nytta vi lydopptak under intervjuet. Dette vart nytta etter at kvart intervjuobjekt samtykte til dette ved å skrive under eit samtykkeskjema (Vedlegg 3).

Då vi nærma oss avslutninga på intervjuet, fortalde vi informantane at det gjenstod eitt eller to spørsmål. På denne måten vart intervjuet avrunda på ein ryddig og god måte. For å sikre oss at informantane fekk seie alt han eller ho visste, oppsummerte vi intervjuet slik at det vart rom for å kome med innspel og oppklare uklare saker. "Informanten må få komme med sine innspill dersom

han har noe på hjertet som han ikke har fått fram i løpet av intervjuet” (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 81). Då intervjuet var ferdig, takka vi for oss og for at informanten kunne stille.

3.2.4. Arbeid med transkripsjon og tolking av datamateriale

For å dokumentere intervjuet på best mogleg måte, valde vi å nytte lydopptak, då det er svært vanskeleg å hugse alt som blir sagt under intervjuet. For å kunne analysere kva som blei sagt, vart intervjuet transkribert frå tale til skrift, då skrift er betre eigna for analyse. Her ønskte vi også få tak i det meiningsfulle. “(...) hvor det avgjørende var å fastholde meningsinnholdet i det sagte” (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Transkriberinga starta raskt etter at intervjuet var utført, slik at observasjonar frå intervjuet låg ferskt i minne. “Dessuten blir man godt kjent med materialet sitt ved å transkribere det, og ofte oppstår det gode ideer til analyse i denne fasen” (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Fire intervju på ca. 30 minutt gav oss til saman 22 transkriberte sider.

Då transkripsjonane frå intervjuet var ferdig, starta vi med analyseprosessen. “I fenomenologisk design er det vanlig å analysere etter meningsinnhold” (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 100). Hensikta var å finne fellestrekk i dei ulike intervjuet slik at samanhengen kom tydelegare fram. For å klare dette valte vi å bruke koding. “Koding er et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon” (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 101). Det første steget i analyseprosessen handla om å lese igjennom det transkriberte intervjuet for å markere det som var mest relevant for forskinga vår. Vi valte å bruke ulike fargar, der fargane sa kva som var relevant, og kva som var nokså relevant å ha med vidare. Deretter kategoriserte vi det relevante stoffet under aktuelle tema og deltema. Val av tema var basert på problemstilling og aktuell teori. Den reduserte tekstmassen vart brukt til å lage nye begrep og beskrivingar som vi kunne nytte under *Resultat og drøfting*.

3.3. Styrker og svakheiter ved forskinga

Det er mange faktorar som kan påverke kvaliteten på oppgåva. I dette kapitlet ser vi på reliabiliteten og validiteten til oppgåva. Svakheitene vil bli sett i lys av feilkjelder. I tillegg vil vi seie noko om etiske omsyn, der vi blant anna fokuserer på personvern.

3.3.1. Reliabilitet

Reliabilitet betyr kor nøyaktig eller påliteleg ei undersøking er. God reliabilitet er avhengig av måten dataen blir samla inn på, korleis den blir bearbeida og kva for data som blir brukt (Larsen, 2012). Reliabiliteten i denne oppgåva meiner vi er styrka ved at vi brukar lydopptak under intervjuet, slik at vi ikkje går glipp av viktig informasjon under samtalen. I tillegg meiner vi at vi sikrar høg reliabilitet ved å halde orden på intervjudelane slik at dei ikkje blir blanda saman.

Det er ikkje alltid enkelt å sikre høg reliabilitet ved å bruke kvalitative intervju. Grunngevinga for dette er at informanten kan bli påverka av intervjuaren, noko som kan ha noko å seie for svara som blir gitt (Larsen, 2012). Likevel er det nokre faktorar som gjer at vi kan betre dette. Blant anna kan reliabiliteten auke dersom fleire forskarar deltek under intervjuet og arbeider saman i kodingsprosessen, noko som vi gjorde.

3.3.2. Validitet

“Validitet handler om relevans eller gyldighet, altså at vi skal samle inn data som er relevante i forhold til problemstillingen vår” (Larsen, 2012, s. 80). Validiteten er til dømes låg dersom undersøkingane er lite treffande til problemstillinga, til dømes at vi undersøker noko anna enn det problemstillinga seier (Grønmo, 2004). For å sikre høg validitet i oppgåva, lagde vi ein intervjuguide i forkant av intervjuet. Validiteten kan sikrast under eit intervju ved at intervjuaren føretar korreksjonar undervegs for å få fram moment som han eller ho meiner er viktige for problemstillinga (Larsen, 2012). Ei anna styrke ved oppgåva er gjennomgåande struktur i teorikapittel, drøfting og intervjuguide. Dette meiner vi er ei styrke ved at det er ein tydeleg samanheng mellom dei ulike delane i oppgåva.

3.3.3. Moglege feilkjelder

Intervjuaren kan ha stor påverknadskraft på informanten under eit intervju. Til dømes kan det vere at reaksjonane frå intervjuaren påverkar informanten til å svare annleis. Faktorar som at informantane er trøytte og uopplagde kan også påverke svara. Det er viktig at spørsmåla blir formulert på ein open- og ikkje-ledande måte. I tillegg kan rammefaktoren påverke informantane. Christoffersen & Johannesen (2012) seier blant anna at forskarane bør la informanten velje kvar han eller ho vil intervjuast, slik at trygghetsfølelsen blir større. Faktorane som er nemde her er viktige å ta med seg vidare i arbeidet med datamateriale i forskingsprosessen.

3.3.4. Ethiske omsyn

I forskinga intervjuar vi fire personar som alle gav samtykke om deltaking i forskingsprosjektet. I starten av intervjuet gav vi informantane eit samtykkeskjema (Vedlegg 3) som fortalde kva forskingsprosjektet gjekk ut på og kva som ville skje vidare med informasjonen. I oppgåva blir alle informantane anonymisert med tanke på personvern. Namn, alder og arbeidsstad blir sletta, og vi vel å kalle informantane for informant 1, informant 2 osv. Sidan vi brukte lydopptak under intervjuet, valde vi å slette intervjuar då transkriberinga var ferdig.

4.0. Resultat og drøfting

Her vil vi først presentere dei ulike resultatata frå dei kvalitative intervju. Desse vil vi deretter drøfte opp mot relevant teori, for så å sjå på oppgåva i si heilheit og svare på problemstillinga.

4.1. Resultat

I dette kapittelet vert resultatata frå intervju med dei ulike informantane presenterte. Desse vil verte kategoriserte etter dei tre temaa i teorikapittelet; Ungdom, nærmiljøpedagogikk og motivasjon for læring. Informantane er nummererte med tala frå ein til fire.

4.1.1. Ungdom

I spørsmåla om arbeidet på ungdomstrinnet kom informantane med mange forskjellige synspunkt om kva som fungerer og kva utfordringar ein møter der. Alle informantane var einige i at den største utfordringa var knytt til timeplanen og strukturen på skulekvardagen. *Det som kan vere utfordrande generelt på ungdomstrinnet med dette å ta elevane ut av klasserommet, det er jo at det er så mange faglærarar inne, at et kan bli ei utfordring å bryte timeplanen* (Informant 3). Informant 1 argumenterte også for dette, og sa: *Strukturen på skulekvardagen er ei utfordring. Timeplanprogrammet hindrar oss i å gjere slike prosjekt. Vi må bli flinkare å bryte med slike system.* Her la informanten også til: *Sjølvsagt læreplanen slik den er no er ei stor begrensing.*

I arbeid med haldningane på ungdomstrinnet hadde informantane ulike erfaringar med elevgruppene, men var einige i at variasjon, relevans og interesse var viktig. Informantane snakka mykje om skulealvoret som i hovudsak la grunnlag for negative haldningar: *Viss noko er fag, er det per definisjon uinteressant. Skulealvoret ligg som eit spøkelse bak alt dei gjer på skulen heile tida* (Informant 1). Dette vart støtta av Informant 2 som peika på haldningane ungdommar har til skulen: *Dei største utfordringane er at dei ikkje har ei positiv haldning til faget.* Informant 1 la også til: *Det er underleg korleis den negative haldninga kjem med ein gang det er snakk om skule. Skulen møter ikkje elevane si interesse og ting er uinteressant for dei.* Her peika informant 4 på kor viktig interesse er for elevane sin motivasjon: *Det bygger mykje på interesse. Ein fangar interesse ved å ta utgangspunkt i elevane sine framtidsplanar.* Dette var informant 3 einig i, og understreka at: *Det er eit gi og ta forhold. Viss vi kan møte dei, så er eg heilt sikker på at det er mange som blir overraska over interessa for å lære.* Relevans var også ein avgjerande faktor for å endre negative skulehaldningar hos ungdom, og informant 4 fortalde at: *Felles referanse er også ein fin ting. Vi kan snakke om for eksempel diameteren på ein stakk og då veit alle korleis vi bruker det i praksis. Relevans er difor viktig.* Videre forklarar informanten: *Av og til spør dei "Kvifor er dette viktig?" Så lenge dei får eit svar om at det*

kan henge saman med noko dei skal nytte sjølv eller kan kjenne igjen, pleier dei å godta det og sjå at det her ikkje er så dumt. Fleire kjende igjen spørsmål om relevans frå elevgruppa, blant anna sa informant 1: *Vi får eit 1000 kr spørsmål frå kvar elev: Kvifor skal vi kunne noko om dette her? Vår oppgåve er å fortelje dei at viss dei skal delta i samfunnet må dei ha kunnskap om samfunnet.*

Alle informantane var spesielt einige i ein ting: Skulen skal opne dører til samfunnet og gi elevane kunnskap dei skal nytte seinare i livet. Informant 1 utdjupa dette og gjorde greie for at: *Elevane ser skulen som ein del av samfunnet. Dei forstår at det dei held på med her er grunnlaget for å delta i samfunnet. Spesielt når det kjem frå andre vaksne: "Det her må du kunne for å jobbe hos oss". Då ser dei relevansen i det vi driv med. Vidare understreka informantane at gjennom samhandling med det lokale næringslivet, fekk elevane prøve seg som arbeidstakarar. I denne samhandlinga, var det mykje dei trakk fram som viktig. Vi lærer elevane våre å vere med å sjå moglegheiter i lokalsamfunnet. Elevane har ei stor interesse for det praktiske eller dei spesifikke yrka her. Vi snakka mykje om interesser og kva tilbod som er her i bygda, slik at elevane får god oversikt (informant 4).*

4.1.2. Nærmiljøpedagogikk

I spørsmål om arbeid med nærmiljøet, fekk vi innsyn i engasjementet som var planta i lærarane som arbeidde aktivt med dette. Informant 2 fortalde kvifor dei arbeidde aktivt med lokalsamfunnet: *Det er viktig at dei veit noko om nærmiljøet, kva for bedrifter som finst og dei får eit positivt innblikk i nærmiljøet og ser at skule ikkje berre er skule. Slik skildra også informant 3 engasjementet i si elevgruppe: Dei trivst stort når vi arbeider med nærmiljøet. Elevane etterspurde meir prosjekt med nærmiljøet vårt, og det viser at dei synast det er ein fin måte å arbeide på. Nokre av informantane understreka også korleis ansvaret for å opne dører til lokalsamfunnet fall på skulen, og at dette ikkje lenger kom av seg sjølv. Informant 3 sa: Det er noko med utviklinga og ting som gjerne gjekk av seg sjølv før, i forhold til å bygge identitet og relasjon til sin eigen heimstad, det skjer ikkje lenger av seg sjølv. Så vi har eit mykje større ansvar som skule i dag.*

Lokal tilhøyrslø var noko informantane trakk fram som ein gevinst med dette arbeidet. Informant 1 fortalde at: *Eg trur ungdommar her på skulen vert ganske oppmerksame og ser moglegheitene for å bu her. Dei er stolte over bygda si. Informant 3 fortalde om korleis utvikling av lokal tilhøyrslø fall på skulen: Vi har eit større ansvar for som skule i dag når det gjeld å bygge identitet og relasjon til eigen heimstad. Tanken er i vertfall at vi skal vere med å sette fart på utviklinga i bygda. Informant 4 la fram korleis den lokale tilhøyrslø var ei drivkraft i arbeidet dei gjorde: Når vi då trekk nærmiljøet inn i læringsarbeidet, vert det eit møttingspunkt der elevgruppa har dette til felles og den lokale tilhøyrslø vert ei drivkraft. Det er noko som gir elevane ein felles motivasjon for å arbeide med læring i*

nærmiljøet. Ein anna gevinst informantane trakk fram var dei gylne augneblinka ein fekk utanfor klasserommet. Informant 4 fortalde: I lærarutdanninga snakka ein mykje om dei gylne augneblinka, og dei blir det mange av når elevane gløymer at dei er i ein opplærings situasjon og ikkje føler seg så observert. Då snakka vi med kvarandre og ikkje til kvarandre. Det spontane kjem mykje sterkare fram når man er utanfor klasserommet. Informant 3 snakka også mykje om dei gode samtalane ein fekk utanfor klasserommet: Dei samtalane eg får med elevane der, til og frå i fleire kilometer å gå, nokre var sletne, og eg kunne sette meg ned, det var alfa omega. Eg får ikkje så gode samtalar til inne i skulen som eg gjer utanfor skulen. Dette var også informant 2 einig i: Du får ein heilt anna samtale, det er som at dei gløymer at dei er på skulen, og at du er på jobb.

Fleire av informantane peika på at arbeid med nærmiljøet opnar for variasjon i skulekvardagen, og gav dei moglegheit til å møte heile elevgruppa meir. *Du får elevar som set pris på ein variert skuledag* (Informant 3). Informant 2 forstod det som at: *Viktigaste er at du variera heile tida.* Informant 4 skildra korleis variasjon påverka elevane sine haldningar til skulen: *Elevane uttrykker at dei gleder seg til å komme på skulen fordi dei veit at dei kjem til å møte ein variert skulekvardag.* Samstundes understreka mange at det ikkje var berre praksisk læringsarbeid elevane likte. Informant 4 fortalde at: *Nokon er glad i den tradisjonelle skulen, medan nokon vil skape og arbeide praktisk noko som gjerne bryt med den teoretiske undervisninga. Eg har ein del elevar som er glad i praktisk arbeid og etterspør det, og så har eg dei som likar dei meir teoretiske arbeidsformene.* Dette kunne også informant 3 relatere til: *I denne klassen trivst dei godt med at eg står framfor tavla og viser dei ei eksamensoppgåver, men dei set stor pris på at eg tek dei med ut i gymsalen og lagar ei tomt med pytagoras. Så dei likar begge deler.* Informant 3 understreka at skulekvardagen burde vere dynamisk: *Eg tenkjer at det ikkje er sånn at det eine skubbar vekk det andre. Blanding er viktig, å gjere begge deler. Det må ikkje bli for mykje av det eine eller andre, det må vere dynamisk.* Dette var informant 4 einig i, der det var viktig å variere for å inkludere: *Elevgruppa er ganske delt. Det vi derimot ser, er at gjennom å variere undervisninga og kjøre prosjekt bryt elevane desse skilnadane og søker etter kvar meir variasjon. Då vert elevane ikkje låst og får prøve å bli trygge til å ta neste steg og prøve noko nytt og utfordre seg sjølv.*

4.1.3. Motivasjon for læring

Når vi snakka med informantane om motivasjon, var elevmedverknad noko som gjekk igjen hos alle som ein sterk motivasjonsfaktor. Informant 3 fortalde: *Elevmedbestemming er jo viktig.* Informant 4 beskrev dette arbeidet slik: *Som regel pleier vi å gjere det så enkelt som å spør elevane "Var det her kjekt?" og så prøver vi å oppsummere: "kva lærte du av det?". Så får dei vere med på å påverke og tilpasse lærestoffet og arbeidsformene, men som regel krev det at oss lærarar styrer i starten.* Dette

var informant 1 einig i, og snakka om viktigheita av rammer: *Og så gir sjølvbestemming og medverknad motivasjon. Dei treng sjølvsagt nokre rammer å forhalde seg til, får dei for mange val så stoppar det opp.* Her la også informant 4 til: *Eg gir dei ansvar for si eiga læring, og så er det nokon elevar som er meir avhengig av at du leiar dei i rette vegen.* I spørsmål om kvifor dette arbeidet var viktig, svarte informant 3 at: *Når eg viser at eg kan tilpasse, så får eg dei mykje meir med meg, og eg spør av og til: kva kan eg gjere for at dette passar for deg? Så får dei moglegheit til å tenkje sjølv og verte meir ansvarleggjort og vekse litt på det.* Informant 4 meinte det handla om pedagogisk grunnsyn: *Det er så enkelt som at dersom du kan velge om du vil skrive om det, gjere det eller filme det - det at du kan velge din måte å arbeide med noko på bidreg til at du kanskje har meir lyst til å jobbe med det.*

Ein ting alle informantane understreka for oss, var kor viktig praksisk læringsarbeid var for motivasjonen til elevane. Informant 3 fortalde: *Ein ting er sikkert, motivasjonen er høgast når vi arbeider praktisk. For dei elevane som har litt lite motivasjon, hjelp det med praktisk undervisning.* Dette var informant 1 einig i: *Elevar som synast det er vanskeleg med ord og skrift, kan briljere i praktisk fagarbeid. Enkelte blomstrar.* Informant 2 fortalde om kva dette gjorde for motivasjonen til elevane: *Det viktige er at elevane får gjere noko praktisk, det elsker dei. Det vil gjere noko med motivasjonen når dei meistrar dette.* Informant 4 gjorde deretter greie for korleis dette kunne knytast til klasseromsundervisninga: *Ofte går vi ut og brukar området ute for å erfare og observere det vi lærer. Vi prøver å gjere alle faga ganske praktiske, og ofte går vi ut for å sjå, gjere eller relatere til noko til det vi driv med i klasserommet. Då får vi nokre praktiske erfaringar med det vi jobbar med.* Informant 3 gav oss døme på korleis dei nytta erfaringsbasert læring: *Vi pleier å sende elevane ut i bygda for å lære om stadnamn, personar og få erfaringar som dei tykkjer er viktige i bygda, så det er litt sånn elevstyrt aktivitet.*

Når vi spurde korleis motivasjonen i arbeid med nærmiljøet kom til uttrykk, hadde informantane mange svar. Informant 4 peika på: *Man observerer at det er arbeidslyst i det dei held på med. Terskelen for meistring er lågare for alle, og elevane kan blomstre på andre arenaer og verte meir motiverte.* Informant 1 meinte det kom til uttrykk ved at: *Eg ser elevane set i gang med arbeidet når dei er motiverte, idemyldrar og samarbeider.* Informant 4 fortalde korleis motivasjonen til elevane er ulik, og at det var viktig å legge læringsarbeidet der den var størst: *Eit perspektiv er at nokon elevar gjerne har ein stor kapasitet av motivasjon innan ein ting, og då må dei få bruke den der. Så har du kanskje andre som ikkje har same gleda av akkurat det, og då må ein ha eit meistringsnivå som gjer at vi skal få læring utan å brenne kruttet feil.* Til slutt, i spørsmål om den største gevinsten med

nærmiljøpedagogikk, sa informant 4: *Motiverte elevar er den største gevinsten med dette arbeidet.* Avslutningsvis sa informant 3: *Eg føler at slik som dykk har i tittelen dykkar, at ein får motiverte elevar med å ta dei ut av klasserommet.*

4.2. Drøfting

Med problemstillinga “Korleis arbeider lærarar på ungdomstrinnet med nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring”, var målet å undersøkje korleis lærarar brukar nærmiljøet aktivt i undervisninga, og korleis dette er med på å utvikle motivasjon for læring hos elevane.

4.2.1. Nærmiljøet si betydning for læring

Først vil det bli drøfta korleis dei ulike lærarane arbeider med nærmiljøet i undervisninga, og sett opp mot teori for å svare på kva betydning nærmiljøpedagogikk kan ha for utvikling av motivasjon for læring.

I LK06 står det forklart korleis skulen skal vere aktiv som eit ressurs-, kraft- og kultursenter for lokalsamfunnet, der det blir knytt nærare kontaktar, ikkje berre mellom vaksne og unge, men også til lokalt arbeids- og næringsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 17). Dette kan ein sjå opp mot det Befring (2012) skriv om korleis dagens ungdom finn seg i eit mangeårig utdanningssystem med framtidskvalifisering som hovudoppgåve. Det mest problematiske med dette er når skulelivet ikkje fungerer, og dei unge møter stengde dører inn til arbeidslivet. At arbeid med nærmiljøet skulle vere med på å opne dører til samfunnet og gi elevane kunnskap dei skal nytte seinare i livet, var noko alle informantane såg ut til å vere opptekne av. *Det er viktig at elevane veit noko om nærmiljøet, kva for bedrifter som finst slik at dei får eit positivt innblikk i nærmiljøet og ser at skule ikkje berre er skule* (Informant 2). Dette samsvarar med Eidsvåg (2004) sine tankar om korleis skulen i større grad bør hjelpe elevane til verte den dei er, i samspel med andre menneskjer og med utgangspunkt i livsnære læringsaktivitetar. Det kan sjå ut til at informantane deler Befring og Eidsvåg sine tankar om framtidskvalifisering som hensikt, og at arbeidet til lærarane tilfredsstillar krava Utdanningsdirektoratet stiller til skulane. Alle informantane trakk fram at hovudhensikta med bruk av nærmiljøpedagogikk i undervisninga var at elevane skulle sjå nytta av innhaldet, og ta det med seg til framtidige yrke. Informantane påpeika at det har skjedd ei endring i samfunnet som gjer at skulen får eit større ansvar enn før for å kartlegge lokalsamfunnet for ungdommane: *Det er noko med utviklinga og ting som gjerne gjekk av seg sjølv før, i forhold til å bygge identitet og relasjon til sin eigen heimstad, det skjer ikkje lenger av seg sjølv. Så vi har eit mykje større ansvar som skule i dag* (Informant 3). Dette kan sjåast opp mot det Befring (2012) skriv om den isolerte og dekontekstualiserte posisjonen skulen har i samfunnet, der han gjer greie for at den generelle

utfordringa til dagens skule vert å opne eit allereie lukka og isolert miljø. Han trekk derimot fram at ein skule som samhandler med nærsamfunnet, arbeids- og kulturlivet, lausriv seg frå dette kritiske grunntrekket.

Jordet skriv i boka *Nærmiljøet som klasserom* (1998) at det i stor grad handlar om å våge seg ut av klasserommet og oppsøke nærmiljøet til skulen - for så å ta med seg opplevingane og erfaringane attende til skulen for vidare bearbeiding. Jordet skildrar ei rettleiande lærarrolle på lik linje med Røe Ødegård (2014a), der læraren bør oppfordre til refleksjon over innhaldet i undervisninga på bakgrunn av elevane sine erfaringar, kunnskapar og forståingar som dei sit inne med. Denne måten å undervise på var ikkje ukjend for informantane. *Ofte går vi ut og brukar området ute for å erfare og observere det vi lærer. Vi prøver å gjere alle faga ganske praktiske, og ofte går vi ut for å sjå, gjere eller relatere til noko til det vi driv med i klasserommet. Då får vi nokre praktiske erfaringar med det vi jobbar med* (Informant 4). Det som kjem fram av drøftinga, er at det ikkje berre handlar om å ta elevane ut av klasserommet. Det er like viktig at elevane sine erfaringar seinare vert tekne med inn i skulen og arbeid med for at læring skal skje. Dette kan sjåast opp mot Dewey sine tankar om korleis skulekvardagen bør vere. Ingen erfaring er mogleg utan eit visst element av refleksjon. Elevane skal bevege seg mellom ulike læringsarenaer ute og inne i ei veksling mellom praktiske og teoretiske aktivitetar (Jordet, 2010). Informant 3 gav eit døme på korleis dette vart løyst i praksis: *I denne klassen trivst dei godt med at eg står framfor tavla og viser dei eksamensoppgåver, men dei set stor pris på at eg tek dei med ut i gymsalen og lagar ei tomt med pytagoras. Så dei likar begge deler.* Dewey såg ein kombinasjon av opplevingar i natur og lokalsamfunn og fagleg vitskapleg fordjuping som verdifult for å skape meningsfulle lærings situasjonar (Gabrielsen og Fjørtoft, 2014). Dette kan ein sjå samsvarar med krava Kristoffer Melheim (2009) set til undervisninga: Det eine er å dra nærmiljøet inn i undervisninga, og det andre er å late elevane gå ut i nærmiljøet (Melheim, 2009, s. 20). Ein arbeidsmetode slik som informanten, Melheim og Dewey skildrar, kan vere med på å etablere ei nær forbindelse mellom skulen sitt faglege innhald og elevane sitt liv, der teoretiske og praktiske tilnærmingar var to sider av same sak.

Avslutningsvis ser det ut til at arbeid med nærmiljøet for det første kan vere med på å fremje mange av skulen sine funksjonar og verdiar. Lærarar er gitt eit medansvar for den demokratiske danninga av morgondagens barn og unge (Nilsen, 2014). Dette var noko alle informantane såg ut til å vere opptekne av. For det andre ser det ut til at nærmiljøet som læringsarena har kvalitetar som er både konkrete og praktiske, og kan bidra til røyndomsnær læring. Dette er kvalitetar som kan vere med på å fremje motivasjon for læring, interesse for framtidige yrker og lokal tilhøyrsløse hos elevane. Til slutt

kjem det fram av drøftinga korleis praktisk og erfaringsbasert læring utanfor klasserommet ikkje er nok aleine. Lærdommen og erfaringane elevane gjer seg gjennom praktisk læringsarbeid, bør takast med tilbake til klasserommet for vidare omarbeiding.

4.2.2. Motiverte ungdommar

Her vil vi ut i frå empirien drøfte korleis bruk av nærmiljøet er med på å endre arenaen for læring, noko som vidare kan verke positivt inn på utvikling av motivasjon hos elevane.

Elevane sin motivasjon i grunnskulen fell med alderen, og er lågast på 10. trinn (Meld. St. 22 (2010 – 2011), 2011, s. 6). Dette vil seie at utfordringane med å motivere elevane til læring er størst på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ein konsekvens for at motivasjonen fell er det Brunstad (2001) kallar eit omfattande problem i skulen, nemleg at elevane kjedar seg. Mange føler at skulen ikkje er interessant og noko dei ikkje vil ta del i. Dette var erfaringar informantane delte, der skulealvoret, negative haldningar og lite fokus på elevane sine interesser vart trekt fram som faktorar som svekka motivasjonen. *Viss noko er fag, er det per definisjon uinteressant. Skulealvoret ligg som eit spøkelse bak alt dei gjer på skulen heile tida* (Informant 1). Informant 2 understreka dette: *Dei største utfordringane er at dei ikkje har ei positiv haldning til faget*. Her kan det vere interessant å drøfte om utsagna til lærarane fungerer som ei forskyving av ansvar, der dei peikar på feil med elevane, og ikkje undervisninga. Ved å leggje for lite vekt på elevane sine erfaringar, interesser og tankar vil ein møte motstand hos ungdommane. Dette kjem ofte til uttrykk ved at ein kjedar seg (Brunstad, 2001). Nokre av informantane trakk fram at gjennom proaktivt arbeid kom dei desse negative haldningane i forkjøpet: *Det er eit gi og ta forhold. Viss vi kan møte dei, så er eg heilt sikker på at det er mange som blir overraska over interessa for å lære* (Informant 3). Ved å gi elevane meir ansvar, la dei oppleve reelle ting og rette fokus på deira egne evner og eigenskapar, kan ein komme kjedsomhet og apati i forkjøpet (Brunstad, 2001).

Dewey legg eit viktig grunnlag for elevane si oppleving av relevans, samanheng og mening i opplæringa som viktige psykologiske føresetnader for deira motivasjon (Jordet, 2010). Informantane fortalde om elevane som ofte spurde "kvifor skal vi lære dette?". Lærarane var opptekne av å gi elevane tilfredsstillande svar som gav innhaldet nytteverdi. *Vi får eit 1000 kr spørsmål frå kvar elev: Kvifor skal vi kunne noko om dette her? Vår oppgåve er å fortelje dei at viss dei skal delta i samfunnet må dei ha kunnskap om samfunnet* (Informant 1). Informantane la særleg vekt på at ein ikkje måtte gløyme den erfaringsbaserte kunnskapen. Viss ein berre stimulerer dei kognitive ferdigheitene, vil mange elevane ha problem med å ha utbytte av undervisninga (Tiller & Tiller, 2002). Brunstad skriv også om det å utvikle heile mennesket. Påfyll av teoretisk kunnskap er nødvendigvis ikkje det same

som læring (Brunstad, 2001). Ein kan då spørje seg om bruk av nærmiljøpedagogikk kan vere eit positivt verkemiddel for å få meir erfaringsbasert kunnskap og stimulere fleire sider ved elevane. Kan dette vere med å bidra til meir motivasjon? Informant 1 fortalde om kor viktig praktisk læringsarbeid er for motivasjonen til elevane: *Elevane ser synast det er vanskeleg med ord og skrift, kan briljere i praktisk fagarbeid. Enkelte blomstrar.* Dette viser at det kan vere nødvendig å variere undervisninga både teoretisk og praktisk for å nå alle elevane. I følge Dewey vert det oppfordra til bruk av elevaktiv, utforskande læring med ei meningsfull problemstilling for å auke elevanes motivasjon og læringsutbytte. Ein konkret måte å gjere dette på skriv Rune Heiestad om i boka *Entreprenørskap i skole og utdanning* (2014). Han peikar på at fordelane med å invitere næringslivet inn i klasserommet er at det gir elevane ei forståing for kva som skjer i samfunnet. “De vil se hvorfor vi underviser som vi gjør i skolen, hva som kommer til å møte dem etterpå, hva som forventes av dem, og hva som skal til for å lykkes i arbeidslivet” (Heiestad, 2014, s. 178). Dei same fordelane såg ut til å finnast i informantane sine svar: *Elevane ser skulen som ein del av samfunnet. Dei forstår at det dei held på med her er grunnlaget for å delta i samfunnet. Då ser dei relevansen i det vi driv med* (Informant 1). Det kan sjå ut til at gjennom tett arbeid med lokalsamfunnet, ser elevane samanheng mellom det teoretiske skulelivet og det praktiske arbeidslivet, og opplev autensitet i læringsoppgåvene.

I sjølvbestemmingsteorien vert omgrepet autonomistøttande læringsmiljø brukt i betydinga at elevane vert gitt medbestemming, valmoglegheiter og deltek i beslutningsprosessar. (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I samtale med dei ulike lærarane vart elevmedverknad trekt fram som ein slags grunnmur i utvikling av arbeid med nærmiljøet. *Som regel pleier vi å gjere det så enkelt som å spørre elevane “Var det her kjekt?” og så prøver vi å oppsummere: “Kva lærte du av det?”. Så får dei vere med på å påverke og tilpasse lærestoffet og arbeidsformene.* Elevane som gjennom skulekvardagen er med på å ta val og blir høyrte, opplever autonomi. *Eg føler det er lettare å arbeide med dei når dei føler dei er med å bestemme litt. Å bruke medbestemming er veldig lurt* (Informant 3). Når ungdom føler seg autonome, aukar sannsynet for at dei utfører skulearbeidet av indrestyrte grunnar. Skaalvik og Skaalvik understrekar at medansvar for eiga læring ikkje betyr mangel på ytre struktur. Tvert imot, medansvar for eiga læring krev konkrete rammer for det arbeidet som skal gjerast (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 212). Klare rammer viste seg å vere viktig for informantane, og drøfta korleis medbestemming var med på å halde eller utvikle motivasjonen til elevane ved like: *Og så gir sjølvbestemming og medverknad motivasjon. Dei treng sjølvstøttede nokre rammer å forhalde seg til, fordi om dei får for mange val så stoppar det opp* (Informant 1). Dette kan antyde at autonomi fremjar skulemotivasjon.

Det kan det sjå ut til at informantane sitt fokus på elevaktiv, variert undervisning med vekt på meningsfulle oppgåver var med på å auke elevane sin motivasjon og læringsutbytte. *Eg føler at slik som dykk har i tittelen dykkar, at ein får motiverte elevar med å ta dei ut av klasserommet* (Informant 3). Ved at lærarane la opp til praktisk læringsarbeid, kunne elevar som hadde vanskar med teoretiske tilnærmingar blomstre. Vidare kan empirien antyde at elevar som opplev autonomi og får vere med på å forme og utvikle undervisningsmetoden, får ein større kapasitet av motivasjon for læring. Likevel var det svært viktig for lærarane å understreke viktigeita av klare rammer i læringsarbeidet. Det kjem fram av drøftinga at lærarane sitt arbeid med nærmiljøet har mange verdier som kan fremme motivasjon hos elevane.

4.2.3. Det dynamiske læringsmiljøet

Læring skjer ikkje berre på skulen, men læring og lærings situasjonar på skulen skil seg som regel frå lærings situasjonar utanfor skulen på fleire måtar. Her vil det bli drøfta om eit dynamisk læringsmiljø kan vere svaret på oppgåva si problemstilling.

Skaalvik og Skaalvik set i boka *Skolen som læringsarena* (2013) forskjellane mellom læring i kvardagen og læring på skulen på spissen for å understreke eit behov for nytenking i skulen. Dei trekk for det første fram at læring i kvardagen skjer ofte spontant med utgangspunkt i barn sine erfaringar. I skulen er dette anbefalt, men ofte vanskeleg i praksis. Kunnskap om land elevar ikkje har sett, og ei fortid dei ikkje har levd, vert ei formidling av eit innhald som ikkje har rot i kvardagen eller erfaringane deira. Det kan for mange opplevast som abstrakt og vanskeleg tilgjengeleg. Informantane snakka om spontane øyeblikk som dei kalla *dei gylne augneblinka*, og trakk dette fram som ein av dei største gevinstane med nærmiljøpedagogikk: *I lærarutdanninga snakka ein mykje om dei gylne augneblinka, og dei blir det mange av når elevane gløymer at dei er i ein opplærings situasjon og ikkje føler seg så observert. Då snakka vi med kvarandre og ikkje til kvarandre. Det spontane kjem mykje sterkare fram når man er utanfor klasserommet* (Informant 4). Det kan sjå ut som at bruk av nærmiljøet som læringsarena, gir større rom for spontan og erfaringsbasert læring. Dette kan resultere i meningsfulle lærings situasjonar der innhaldet vert meir konkret for elevane. Her kan det vere interessant å vidare drøfte om nærmiljøet som læringsarena gir rom for relasjonsbygging og betre elevsamtalar.

Vidare skriv Skaalvik og Skaalvik (2013) om korleis læring utanfor skulen ikkje berre bygg på erfaring, men også interesse. Interesser endrar seg med alderen, og læringa skjer difor parallelt med barn og unge si utvikling. Læring på skulen følgjer derimot ein plan bestemt på førehand, nemleg læreplanen,

meir uavhengig av elevar sine interesser og ganske uavhengig av den enkelte elev si utvikling. Dette vart også observert av informantane. *Det er underleg korleis den negative haldninga kjem med ein gang det er snakk om skule. Skulen møter ikkje elevane si interesse og ting er uinteressant for dei* (Informant 1). Interesse ser ut til å spele ei rolle i elevane sin motivasjon for læring, og informant 4 fortalde om korleis ein kan ta utgangspunkt i elevane sine interesser: *Det bygger mykje på interesse. Ein fangar interesse ved å ta utgangspunkt i elevane sine framtidsplanar.* Det kan tenkjast at lærarar burde i større grad leggje opp til undervisningstimar der dei spelar på interessene til elevgruppa, noko som kan bli problematisk i lengda då mange av elevane som regel har ulike interesser. Kan derimot arbeid med nærmiljøet bidra til felles interesser i elevgruppa?

Til slutt konkluderar Skaalvik og Skaalvik med at fordi undervisninga må følgje førehandsbestemt plan for kva elevane skal lære, og ikkje kan ta utgangspunkt i elevane sine interesser og erfaringar, vil skulen alltid stå ovanfor eit motivasjonsproblem. Dette kan sjåast ilag med det Befring (2012) skriv om at skuleutviklinga går i ei problematisk retning der den erfaringsbaserte, praktiske og operasjonelle læringa har kome i skuggen av dei autoriserte og teoretisk orienterte skulefaga, noko han kallar umedviten pedagogisk ukultur (Befring, 2012, s. 253). Dette var tankar informantane såg ut til å dele, der dei trakk fram korleis eit ungdomstrinn styrt av førehandsbestemte planar gjorde det vanskeleg å bryte med den tradisjonelle skulekvardagen: *Strukturen på skulekvardagen er ei utfordring. Timeplanprogrammet hindrar oss i å gjere slike prosjekt. Vi må bli flinkare å bryte med slike system. Sjølv sagt læreplanen slik den er no er ei stor begrensing* (Informant 1). Vidare peika informant 1 og 4 på korleis dette arbeidet var i stor grad avhengig av entreprenørielle haldningar i kollegiet, fleksibilitet og god tid. Ovanfor har vi sett på nærmiljøet si positive betydning for læring og at dette arbeidet ser ut til å motivere ungdommane. Det kan her vere relevant å stille seg kritisk til arbeidet sitt krav på tid, ressursar og fleksibilitet, faktorar informantane har peika på som utfordringar på ungdomstrinnet.

Svaret på desse utfordringane meiner Befring kan vere eit dynamiske læringsmiljø. "Ein skule i dynamisk samhandling med nærsamfunnet, med arbeids- og kulturlivet, vil difor framstå som ein mektig pedagogisk ressurs både for lokalsamfunnet og for læring og oppforstring av den oppveksande generasjonen" (Befring, 2012, s. 180). Dette inneber å skape ein dynamisk struktur med fleksible vilkår for erfaringslæring i nærmiljøet. Ut frå empirien kan det sjå ut til at lærarane hadde tilsvarande løysing på utfordringane: *Eg tenkjer at det ikkje er sånn at det eine skubbar vekk det andre. Blanding er viktig, å gjere begge deler. Det må ikkje bli for mykje av det eine eller andre, det må vere dynamisk* (Informant 3). Dette utsagnet kan sjåast opp mot det Dewey seier om at "læring

skjer gjennom dynamiske prosesser (Røe Ødegård, 2014b, s. 150). Det kan sjå ut til at Dewey sine tankar samsvarar med det lærarane fortel om arbeid med nærmiljøet, og at det ikkje berre er ein læringsarena, men også eit fysisk og psykisk møtepunkt for elevane. *Elevgruppa er ganske delt. Det vi derimot ser, er at gjennom å variere undervisninga og kjøre prosjekt bryt elevane desse skilnadane og søker etter kvart meir variasjon. Når vi då trekk nærmiljøet inn i læringsarbeidet, vert det eit møtepunkt der elevgruppa har dette til felles og den lokale tilhøyrsla vert ei drivkraft* (Informant 4). Informanten skildrar nærmiljøet både som ein arena for variert og aktiv læring, og ei drivkraft som gir elevane ei form for indre motivasjon til å angripe læringsarbeidet.

Det syner ut frå drøftinga at ein skule som i større grad fungerer i interaksjon med nærsamfunnet, og som baserer innhaldet på den kunnskapen og klokskapen som finst i kvardags, arbeids- og kulturlivet, fremjar ein indre styrt motivasjon hos elevar på ungdomstrinnet.

5.0. Avslutning

Vi vil her svare på oppgåva si problemstilling: *Korleis arbeider lærarar på ungdomstrinnet med nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring?*

Gjennom empirien vi samla inn ser det ut til at nærmiljøet som læringsarena har kvalitetar som er både konkrete og praktiske, og kan bidra til røyndomsnær læring. Dette kan indikere at ved å legge opp til praktisk læringsarbeid, kan elevar som har vanskar med teoretiske tilnærmingar blomstre. Vi ser det som hensiktsmessig å løfte fram at læring gjennom praktiske elevaktivitetar utanfor klasserommet ikkje er nok aleine. Lærdom og erfaringar bør takast med tilbake til klasserommet for vidare refleksjon og arbeid. På denne måten kan teori og praksis støtte kvarandre.

Sett opp mot det teoretiske rammeverket, nyttar informantane seg aktivt av fleire motivasjonsfremjande prinsipp der læringsprosessen tek utgangspunkt i ståstaden til elevane, og dei er aktive deltakarar og har medbestemming i mange ledd av prosessen. Våre funn kan tyde på at elevar som opplev autonomi, får ein større kapasitet av motivasjon for læring..

Vi må likevel vere varsame med å trekkje store konklusjonar ut frå resultatata, og stille oss kritiske til kor mykje ressursar, tid og kva eventuelle utfordringar ein kan møte på med tanke på læreplanen og strukturen på skulekvardagen. Eit interessant funn i vår forsking er at eit dynamisk læringsmiljø vert trekt fram som ein gyllen middelveg, der informantane understreka at det ikkje berre handla om å ta undervisning ut av klasserommet. Vårt generelle inntrykk er at bruk av nærmiljøpedagogikk i undervisninga gir elevane eit dynamisk læringsmiljø i tråd med Dewey sine tankar om korleis skulekvardagen bør vere. Nærmiljøpedagogikk i skulen kan vere med på å gjere undervisninga meir variert, praktisk og relevant.

Vi kan ikkje konkludere med at bruk av nærmiljøpedagogikk i undervisninga er avgjerande for motivasjon for læring. Likevel ved å basere innhaldet på den kunnskapen som finst i kvardags, arbeids- og kulturlivet, kan ein fremje motivasjon på ungdomstrinnet. Dette kan vere nyttig kunnskap å ta med seg som nyutdanna lærar ut i eit ungdomstrinn i utvikling.

Ut frå empirien i denne bacheloroppgåva, kan det i eit vidare prosjekt vere interessant å forske på nærmiljøet sin plass i undervisninga ved ein fådelt skule opp mot ein byskule. Her kan det også vere interessant å sjå på nærmiljøet si betyding for motivasjon gjennom elevperspektivet.

6.0. Litteraturliste

Befring, E., (2012). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.

Brunstad, P. O. (2001). Læreren under kjedsomhetens tyranni. I T. Bergem, *Slipp elevene løs!* (s. 118-131). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christoffersen, L., & Johannesen, A., (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Danielsen, A. G., & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö, *Praktisk Pedagogisk Utdanning* (s. 441-466). Bergen: Fagbokforlaget.

Eidsvåg, I. (2004). *Mennesket først!* . Henta frå https://www.udir.no/upload/forsiden/5/menneske_forst!.pdf

Gabrielsen, A. & Fjørtoft, I., (2014). Høgskolen i Hedmark. Henta frå: <http://www.natursekken.no/c2107252/artikkel/vis.html?tid=2097229>

Grønmo, S., (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Heiestad, R. (2014). Samarbeid med næringslivet. I Røe Ødegård, I.K. (Red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning*. (s.173-186). Oslo: Cappelen Damm.

Johannessen, A., Tufte, A.P., & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

Jordet, A. N., (1998). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Henta frå https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/pri_nspipper_lk06_nn.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Ungdomstrinn i utvikling*. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Kvale, S., & Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Larsen, A.K. (2012). *En enklere metode- veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T., (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Meld. St. 22 (2010 – 2011). (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter. Ungdomstrinnet*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Nilsen, E. (2014). Utvikling av personlige egenskaper og holdninger. I Røe Ødegård, I.K. (Red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning*. (s.67-84). Oslo: Cappelen Damm.

Nordahl, A. og Misund, S, S. (2009) *Læring gjennom mestring*. Oslo: Sebu Forlag

Røe Ødegård, I.K. (2014a). *Pedagogisk entreprenørskap i skole og utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

Røe Ødegård, I.K. (2014b). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sætherstuen, R., Jevnaker, H., & Mork, D.B. (2016). *Nærmiljøskoler og aldersblanding*. Oslo: Pedlex as.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S., (2012). Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S., & Tanggaard, L., (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (s. 17- 45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tiller, T., & Tiller, R., (2002). *Den andre dagen - det nye læringsrommet*. Oslo: Høyskoleforlaget.

7.0. Vedlegg

7.1. Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Hei!

Vi er to tredjeårsstudentar ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), avdeling Sogndal, som går grunnskulelærerutdanning 5.-10.trinn. Denne våren skriv vi ei bacheloroppgåve som handlar om bruk av nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring. Problemstillinga er formulert slik:

Korleis arbeider lærarar med nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring?

For å få svar på denne problemstillinga, ønskjer vi å intervjuer to lærarar på ungdomstrinnet som arbeider ved ein aktiv nærmiljøskule (samfunnsaktiv skule som brukar nærmiljøet i undervisninga, samhandlar med andre aktørar og bidreg til utvikling av lokalsamfunnet). Lengda på intervjuet vil vere ca. 30 min. Under intervjuet ønskjer vi å nytte lydopptak, slik at vi kan analysere resultatane grundig i etterkant. Etter at intervjuet er gjennomført, vil samtalen bli transkribert og lydopptaka sletta. All informasjon vil vere anonym og vil ikkje knytast tilbake til skulen og den aktuelle læraren. Informantane har til ei kvar tid rett til å trekke seg frå forskinga.

Om det er mogleg for skulen og lærarane, ønskjer vi å utføre intervjuet i veke X, X eller X.

Ta gjerne kontakt med oss dersom det er spørsmål.

Med vennleg helsing

Malene Steiestøl og Marthe Aarbergsbotten

E-post: X / X

Tlf.: X/ X

7.2. Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Til å byrje med vil vi kort gjere greie for bacheloroppgåva, problemstilling, bakgrunn for val av tema og føremålet med intervjuet.

1. Kor lenge har du arbeidd som lærar?
2. Kva utdanning har du?
3. Kva er dine undervisningsfag?
4. Kvifor ville du bli lærar?

Nærmiljøet

1. Korleis nyttar du nærmiljøet i din undervisning?
 - Fag? Tverrfagleg? Prosjekt?
2. Kva er arbeidsformene innan undervisninga?
3. Kva meiner du er viktig i samarbeid med lokalsamfunnet?
4. Korleis ser du på di rolle i lokalsamfunnet?
5. Korleis er denne skulen med på å bidra til å samhandle med lokalsamfunnet?
 - entreprenørskap
 - lokal tilhøyrse
 - utvikling av bygda
6. Korleis utnyttar dykk lokalsamfunnet sine ressursar?
7. Er det nokre konkrete utfordringar med dette arbeidet?
8. Korleis trur du dette arbeidet vil utvikle seg med tida?
9. "Oppsummeringsspørsmål" Kva er den største "gevinsten" du opplev i dette arbeidet?

Motivasjon

1. Mykje fokus på dalande motivasjon på ungdomstrinnet, korleis tenker du at arbeid med nærmiljøet kan bidra til å skape motivasjon?
2. På kva måte kjem det til uttrykk hos elevane?
 - Praktiske arbeidsmetodar?
 - Variasjon noko å seie for motivasjonen?
 - Relevant og kjent?
3. Opplev du andre sider ved elevane dine gjennom praktisk læringsarbeid? Utdjup.

4. Kva faktorar ved nærmiljøet opplev du vekkjer interesse for læring hos elevar?
5. I andre læringsarenaer (utanfor klasserommet), korleis opplev du elevane si interesse for å lære?
Kan du samanlikne den med ein klasseromssituasjon?
6. Kva opplev du at elevane dine synast er relevant for dei å lære?
7. Kva arbeidsformer føretrekk elevane dine?
8. Kva eventuelle utfordringar møter du i arbeid med motivasjon for læring?
9. Korleis oppfattar du elevenes motivasjon i arbeid med nærmiljøet?
10. Gjennom dette arbeidet, opplev du at elevane sine haldningar og motivasjon til skulen har endra seg, og korleis?

7.3. Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

Kan motivasjon for læring hentast utanfor klasserommet?

Eit kvalitativt forskingsprosjekt om motivasjon på ungdomstrinnet ved ein aktiv nærmiljøskule

Bakgrunn og føremål

Ei bacheloroppgåve som blir skriven av to studentar på Høgskulen på Vestlandet (HVL), avdeling Sogndal.

Problemstilling: *Korleis arbeider lærarar med nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring?*

For å svare på denne problemstillinga, ønskjer vi å intervjuje lærarar som brukar nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring.

Kva inneber deltaking i studien?

Vi ønskjer å bruke eit kvalitativt intervju for å svare på problemstillinga. Under intervjuet vil vi bruke lydopptak for å sikre svara, og deretter transkribere desse. Intervjuet vil vare ca. 30, alt etter kor mykje informasjon vi får.

Spørsmåla vil omhandle korleis du som lærar brukar nærmiljøet for å utvikle motivasjon for læring. Her ønskjer vi å høyre om utfordringar og gode erfaringar. Dette er spørsmål som vi kan bruke for å svare på problemstillinga.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er berre prosjektgruppa som vil ha tilgang på opplysningane som kjem fram under intervjuet. Når intervjuet og transkriberinga er ferdig, vil lydopptaka bli sletta.

Deltakarane i forskingsprosjektet vil ikkje bli kjent igjen ved publikasjon, då all datamateriale vil bli anonymisert.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket ditt utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

